



TITLE:

<研究論文>有田和正・向山洋一の
立ちあい授業に関する一考察:社会
科教育としての側面に着目して

AUTHOR(S):

徳永, 俊太

CITATION:

徳永, 俊太. <研究論文>有田和正・向山洋一の立ちあい授業に関する一
考察:社会科教育としての側面に着目して. 教育方法の探究 2009, 12: 9-
16

ISSUE DATE:

2009-03-31

URL:

<https://doi.org/10.14989/190359>

RIGHT:

有田和正・向山洋一の立ちあい授業に関する一考察

——社会科教育としての側面に着目して——

徳永 俊太

1. はじめに

1984年12月1日土曜日、筑波大学附属小学校で二人の教師が社会科の研究授業を行った。一人目は「ネタ」という概念を提唱した有田和正、二人目はこの年に教育技術の法則化運動を興した向山洋一である。

著名な二人の教師によるこの研究授業を企画したのは、両者とつながりが強かった出版社明治図書である。研究授業は「有田・向山の立ちあい授業」（以下立ちあい授業と略す）と呼称されて喧伝され、両者の授業を比較・検討することも意図された。雑誌『授業研究』と『社会科教育』に参加呼びかけ文が掲載されると、全国から応募が殺到した。雑誌の到着が遅れる地方の購読者からは、先着順で応募を締め切るのは不公平ではないかという抗議も寄せられた¹。この企画に対する関心の高さをうかがわせるエピソードである。当日は、北は北海道から南は沖縄まで155名の参観者が訪れた。

この企画の教育学的に意義深い点は、二人の授業を多数の教師・研究者が参観し、『授業研究』の臨刊号と『社会科教育』に授業分析を載せたことである。これほどまで多くの研究者・教師が同じ授業を観察し、授業分析をした例は他にはないだろう。

このとき授業を参観した二杉孝司は、社会科教育の重要な文献が紹介された1994年の『社会科教育』396号においてこの『授業研究』の臨刊号を紹介し、立ちあい授業が授業研究に新しい方法をもたらしたと評価している。また向山に賛同する教師が立ちあい授業に多数参加し、向山が「法則化」の授業スタイルを明示したことで、立ちあい授業が教育技術の法則化運動の発展に寄与したとしている²。

しかし、授業研究だけではなく社会科教育研究の視点も含めたうえでどのような論点が提出されたのかを明らかにした先行研究は管見の限り見当たらない。そ

こで本稿では、二つの雑誌に掲載された論文を中心に検討し、社会科教育に対してどのような論点が提出されたのかを明らかにする。まず立ちあい授業の概要を示した上で、具体的にどのような批判・提起が寄せられたのかを検討していく。

2. 立ちあい授業の概要

（1）企画の内容

まず、立ちあい授業という企画がどのように行われたのかについて述べる。

立ちあい授業は、筑波大学附属小学校6年生の有田学級で行われた。そのため、向山は有田学級に飛び入り授業をした格好になる。授業は両者とも歴史分野の江戸時代を扱った。

まず9時半から10時まで有田による学級指導が行われた。この学級指導も、企画に一部に含まれている。有田自身は、「徹底的に子どものみてほしい」³という意図を込めて学級指導を行ったことを述べている。ただしこの学級指導の様子は授業記録に残されていない。学級指導に続いて10時10分から有田の授業が行われ、10分休憩後、向山の授業が行われた。両者の授業が終わると、子どもは両者の授業の感想を、参加者は質問・意見を書く時間を設けている。午後は研究協議が1時から4時まで3時間行われた。この研究協議には佐島群巳、宇佐美寛、藤岡信勝、新見謙太の四人が講師として招かれている。この後に行われた懇親会の様子については、雑誌では記載されていない。

この企画の意義深い点としては、以下の二点が挙げられる。一点目は、両者の授業が続けて行われたことである。子どもの把握という点を鑑みれば、有田は有田学級で、向山は向山学級で授業をすべきだったとする意見もある。しかし、授業の参観者のみならず参加

者である子どもたちにも授業を比較するという点が与えられたことは重要であると考え。子どもたちが書いた授業感想文には、両者を比較するようなものも見られる。これは、有田と向山を比較する上で重要な資料となる。

また藤岡信勝が指摘しているように⁴、指導案が当日配布ではなく事前に参加者に郵送されていたことも意義深い。事前に指導案が送られたことで、参観者は両者が依拠する資料を検討することができるようになったからである。事実、教材となった資料の関連書籍に事前に目を通した参観者は多かった。有田・向山両名とも社会科の指導における資料を研究に含めたため、この点はさらに重要になっている。

(2) 有田正の授業

有田の授業は、四国の祖谷地方の農家の間取りを教材とし、「農家の人々の生活の知恵」を考えさせることをねらった授業である。間取りは便所が広く南向きに設置されたものであり、生活の利便より人糞肥料の生成を優先させたことを読みとらせようとしている。本時の授業は江戸時代を学習し始めてから四時間目、単元「日本の歴史 ―江戸時代の農民のくらし―」の導入に位置づいている。

便所の位置という奇異にうつる題材にも理由がある。持ち上がりである有田学級では、四年生から「環境浄化」⁵を観点とし、下水の仕組みなどを追究してきた。本時の授業も、このような追究の一環として行われているのである。

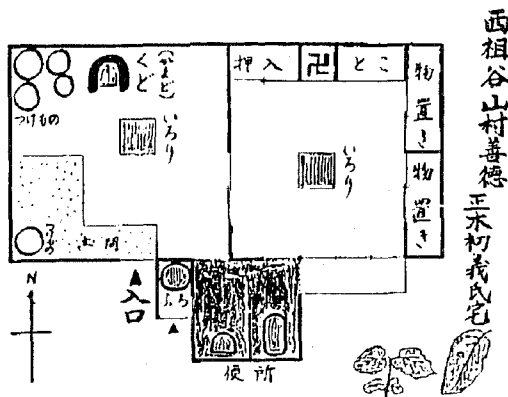


図1 有田が提示した資料⁶

授業は、まず有田が作成した図1の間取り図と正面から見た立体図が黒板に掲示され、「見つけたこと、気がついたこと」をノートに書き出すよう指示がなされた。ある程度時間を取った上で、教師がまとめや方向付けを行いながら、子どもたちが意見を言い合う形で授業は進んでいる。子どもの興味を引くような題材、すなわち「ネタ」を提示し、子どもが追究を行うやり方は、有田の他の授業にも見られる。

しかし、有田が意図したように、便所と人糞肥料を結びつける意見は子どもたちからなかなか出てこなかった。そもそも間取りは「四国の吉野川の上流ほうで、その正木初義さんの家」と紹介されただけであり、何時代なのか、家人はどのような職種なのかも示されていなかった。江戸時代である、農業をやっているという意見は子どもたちから出てきたものの、そこに至るまで時間が費やされてしまった感は否めない。また便所ではなく漬物石などに着目する子もいた。結局、子どもたちの練りあいの中で人糞肥料という点に思考を集約させることはできず、有田が方向性を指し示すことになった。そして慶安のお触書にある「せっちは広くつくれ」という部分を提示して間取りに説得性を与えるという指導も、駆け足での提示となった。

授業は、有田自らが『「三〇パーセント」がよいところ』⁷といったように、子どもから多様な意見はでたものの、授業はややまとまりを欠いたまま終了した。有田は「子どもの実態、特に、肥料に関する能力の実態」⁸を捉えられなかったことをその原因に挙げている。

有田の授業を分析した宇佐美は、有田が発問をなぜ最初から便所に限定しなかったのかと疑問を呈し、結局教師による焦点化を行うならば、最初から焦点化を行うべきだったとしている⁹。

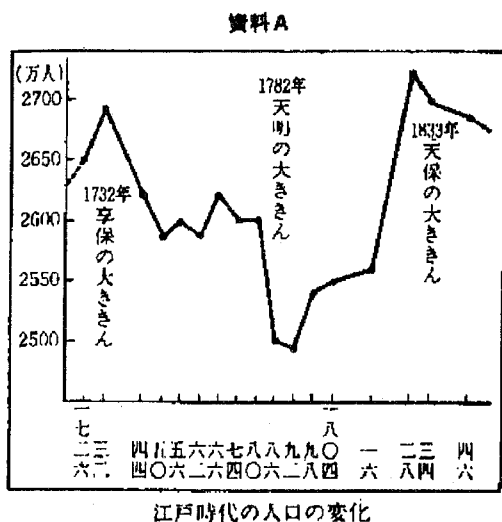
(3) 向山洋一の授業

向山の授業は、数値は同じで縦軸の目盛の幅が違う二つのグラフ（次頁の資料Aと資料B）を比較し、目盛の幅でグラフの印象が大きく変わることを理解させることをねらった授業である。

向山も有田と同じく資料を見て、「考えられること」をノートに箇条書きをさせ、発表をさせている。有田が資料を黒板に掲示したのに対して、向山は全員に資料のコピーを配布している。また有田が子どもの意見

が授業のねらいに収斂されるのを待ったのに対して、向山は授業のねらいにそった意見のみを取りあげてあつかっている。

子どもが述べた意見のうち向山が扱ったのは、資料 A と資料 B で感じ方が違うこと、同じ数字を使っているはずの資料 A と資料 B の横軸の年が異なっていることの二つである。二つ目の意見は、資料 A に 1816 年にあるのに対して、資料 B にはそれがないという意見である。



人口はほぼ一定しているが、これは人口が増加するほど生活の余裕がなかったからだ。飢饉のときには激減していることに注意する。
(『図説歴史6』学研)

図 2 向山が配布した資料 A¹⁰

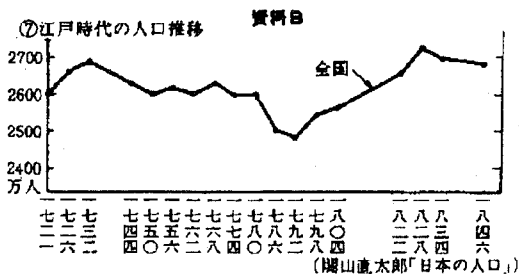


図 3 向山が配布した資料 B¹¹

一つ目の意見に関しては『統計でウソをつく法』¹²という本を提示して、それに学問的な根拠を与えている。二つ目の意見に関しては、出版社からの手紙を示して資料 A に誤りがあることを実証している。すなわち、同じ数字を用いているその他の資料に 1816 年がないことを確認した上で、資料 A が掲載されている『図説歴史 6』の発行元である平凡社に向山が手紙を送り、間違っている旨を記した返答を得たのである。

資料を提示して子どもに意見を發表させ、教師が集約しながら、最終的にねらいと合致した部分にさらなる資料を提供するという指導過程は有田と共通したものといえる。

なお向山はこの授業を教育の法則化運動を世に喧伝するためと位置付けていたようであり、その後の論文でも法則化の趣旨について多くの紙幅を割いている。教育の法則化運動の授業は教師の「応答・評価・選択・示唆」がなくても成立するという彼の主張¹³に沿うように、あえて机間巡視をせずに腰を下ろしてしまった場面も見受けられる。この姿勢については、その後に執筆された参観者の論文において、『教育技術法則化運動』という別コースに逃げこんだ¹⁴、「子どもではなく、参観者を意識して（に向かって）授業をしていたのではないか」¹⁵、「授業ではなく講演」¹⁶、といった疑問が投げかけられている。

有田学級の子どもたちの反応もさまざまである。「はっきりいってつまらん」（押山博幸）という子もいれば、「向山先生の授業は、とてもおもしろかった」（富田崇）という子もいる。また「で、今日の勝敗は、向山先生の勝ちだけど、やっぱり有田先生のほうがいいな」（大谷陽一）と向山の授業のよさを認めつつも、有田の授業のほうが好みだと述べている子もいる¹⁷。

（4）授業に関わる資料

1984 年 12 月に行われた立ちあい授業を受け、1985 年に『授業研究』の臨刊号として、283 号『有田和正向山洋一「社会科立ちあい授業」全記録と討論の報告』が刊行された。多数の資料や論文が四部に分けて載せられたこの 283 号は、400 ページ弱という量になった。

第一部「授業はどう行われたか・授業の記録」では、有田と向山の指導案と授業記録が掲載されている。授業記録は、教師と子どもの発言を拾った T-C 方式で

記されており、音声化されていない部分は見えにくい。この点は、教育技術法則化運動事務局によって撮影された当日のビデオによって補うことができる。第二部「授業をめぐる研究協議はどのように行われたか——全四時間におよぶ討論の全貌を収録——」には、午後から行われた研究協議の記録が掲載されている。本稿に示す立ちあい授業の論点の多くは、この研究協議の中ですで見出すことができる。第三部「授業についての検討」は、さらに「有田氏の授業について／参加者の意見」、「向山氏の授業について／参加者の意見」、「二つの授業を比較して／参加者の意見」に別れ、多数の教師や研究者が論文を寄せている。第四部は「授業者の自己分析」は、当日の研究協議会で出た意見を参考にしつつ、有田・向山の両名が批判や提言に答える論文を寄稿している。なお付録として、「参加呼びかけ文」や「子どもの授業感想文」などが載せられている。これらも立ちあい授業の様子をつかむ上で重要な資料である。

『授業研究』283号に引き続き、1985年の『社会科教育』278号に、特集「歴史理解の能力はどんな指導で——有田・向山『立ちあい授業』をめぐる——」が組まれた。

278号冒頭には、『授業研究』283号を読んだ上での1ページ意見が載せられている。ここには、柴田義松や庄司和晃らの名前が見える。次に『授業研究』283号に寄せられた批判・提言に答える有田・向山両名の論文、藤岡と有田による往復書簡、宇佐美と藤岡による往復書簡が掲載されている。有田と向山の論文は、授業に対する両氏の見解が示されており、興味深い。その後、「実践に役立つ研究とは何か」というテーマの下に数本の論文、ビデオ・カセット記録を見ての感想、『授業研究』283号を読んだの寄稿論文、500字感想が掲載されている。

また臨刊号である1986年の『授業研究』296号に、「八六年授業研究を拓くキーワード」として有田が「立ちあい授業」¹⁸、向山が「教育技術の法則化運動」¹⁹を執筆し、立ちあい授業と授業分析に触れている。

以上見てきたように、立ちあい授業は、研究授業前の検討、研究授業、研究授業後の検討を組み合わせた上で企画されている。事後の検討も一方通行になるのではなく、授業分析を記した論文に授業者が応答する

場を用意している。このような特色が、この企画に教育学的な意義を与えている。

3. 立ちあい授業における論点

(1) 教育目標の記述

研究授業当日前から参観者の間で教育目標に関する論点が意識されていた。なぜならば、事前郵送された両者の指導案には教育目標が明確な形で示されていないからである。そのために参観者はそれぞれが指導案から教育目標を読み取って授業に臨んでいる。

まず有田の指導案には、「ねらい」として「それ（農家の間取り）は、増産の努力に努める農家の人々の生活の知恵であることを考えさせる」と記している。しかし、具体的にどのような内容を考えられればよいのかは示されていない。

この教育目標の設定の仕方に対しては、小林宏巳²⁰らから単元全体の教育目標との関連を明らかにしてほしいという意見が寄せられている。これは、本時の学習が単元全体の学習にどのような意味を持ちえたのかを検討する視点であるといえる。

ここに社会科で研究授業を行う際の難しさを見ることができる。算数のように明確な到達目標を毎時間設定しやすい教科に対して、単元を通しての追究が目指される社会科では各時間における到達目標が曖昧になりやすい。「農家の人々の生活の知恵であることを考えさせる」という目標はむしろ単元の目標として位置づくものである。では本時の目標をどのように設定すべきなのだろうか。

この点に関しては、『社会科教育』278号に掲載された森分孝治の主張が興味深い。森分は両者の授業において教育目標が明確に示されていないことを指摘し、有田の授業は態度・能力の形成に重点があるとする。そのうえで、教育目標を「知識・理解」と「態度・能力」に分け、教育目標を構造化・体系化していくことを主張している²¹。

森分の提案に従えば、「慶安のお触書に農家の便所について規定している箇所があることを理解する」といった本時の教育目標を設定することができだろう。それは、社会科の研究授業を単元の教育目標と本時の教育目標の二点から検討し、両者の関係を明確する必要があることを示唆している。

(2) 資料を活用する能力

向山の指導案には、研究主題として、「日本の歴史を理解するための資料を活用できる能力を育てる授業であるためには、どのような発問と指導をすればよいだろうか」²²と記されている。この研究主題に沿えば「資料を活用できる能力」を身につけさせることが本時の教育目標として解釈できるだろう。向山が飛び込み授業であったことを考慮すると、これは一時間の教育目標だと考えられる。

しかし、「資料を活用できる能力」に対するイメージは各人それぞれで、当日の授業を踏まえたうえで、その内実に関してさまざまな見解が示されている。そして、もっとも素朴な疑問として提出されたのが、これを社会科で育てる能力として考えてもよいかというものである。

『社会科授業の典型』として受け取ってはならない²³とする吉本均をはじめ、社会科の学習に必要な能力であることは認めつつも、それが社会科で身につけるべき能力なのかという疑問が提出された。この点に関しては参観者のみならず子どもも違和感をもったようで、36人の子どものうち4人が「算数の授業のようだった」というニュアンスの感想を書いている²⁴。

向山の授業で行われた課題と同じような課題を探してみると、OECDが行っているPISA調査にそれを見出すことができる。それは、数学的リテラシーの問題である。2000年と2003年の問題では、図4のようなグラフが提示され、「犯罪が激増した」とする見解が正しいか正しくないかが根拠とともに問われている。

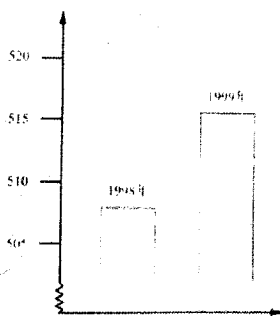


図4 PISA調査の数学的リテラシーの問題²⁵

グラフを批判的に読むだけならば、社会科で行う必然性はなく、社会科独自の教育目標との関連を考える必要がある。「歴史像形成にもっと迫るべきだった」²⁶という本多公栄の指摘や「歴史認識を育てる授業（歴史学習）ではなく、統計資料の見方を育てる授業」²⁷という北俊夫の指摘が出てくるのは当然である。資料の活用ということを具体的に考えていくなれば、その前提となる能力だけではなく、その前提となる知識も考えていかなければならない。ここにも森分が提起した教育目標の構造化・体系化という視点が有効であろう。

一方で、飛び込み授業という性格上、向山には一時間で授業を完結させなければならないという制約があった。一時間でグラフを批判的に読む能力と歴史認識の形成とを両方成し遂げることは難しい面もある。

両者を達成するために、向山が有田と単元計画を理解し、その関連を明確にしておくべきであるという批判は当然考えられる。この点に関して、やや異なった視点を提出しているのが市川博である。市川は、向山ではなく、有田が向山の授業をどのように考えるのかを問うている²⁸。すなわち、学級を受け持つ有田のほうに向山の教育目標を位置づける責任があるとしているのである。市川の提起は、研究授業での学習成果を明確に位置づけていない有田に対する批判である。

(3) 教育技術の一般化

なぜ本時のねらいを明記しなかったのかという問いに対して、事後検討会で向山は「それほど必要と思わなかった」²⁹と答えている。また『社会科教育』278号において、『教育の技術・方法』を示す場合に目標を語ることが不可欠なのかと考えたのである³⁰と自分の意図を述べている。このやり取りからは、向山が立ちあい授業において教育技術を見せることを目的としていたことがわかる。

そして、教育技術のみを示せるという姿勢には、向山の教育技術観が反映されている。すなわち、『社会科教育』278号の宇佐美との往復書簡に示されている『技術・方法』というのは、『目標』から独立して存在するのではないかと³¹、『技術・方法』が先にできて、後から『目標』ができてきた³²という教育技術観である。向山はこの教育技術観をP-Nダイオードと光ファイバーの発明になぞらえて説明している³³。

光ファイバーのように、偶発的に新たな要素が発見されることは多い。偶発的な発明を生み出す際には、弱い接着剤を付箋紙の糊に使うというように、あるものに異なった目的を見つける力が必要である。教育において「技術・方法」が先にできる場合、この力が働くことで「技術・方法」を新たな「目標」と結びつけることができるといえる。向山も『「技術・方法」が伝われば、それぞれの教師は自分の教育にそれを適用する。教師にはそのような力がある』³⁴とし、法則には還元されない教師の専門能力の存在を示唆している。教師の専門能力を前提とすることによってのみ、教育技術は価値を持ち、共有される可能性をもつといえる。

一方で、立ちあい授業では一般化された授業技術が示されなかったとする意見もある。次山は、向山が資料の誤りを見つけて授業を構想しようとした動機に着目し、「授業者の動きは、表面的な技術というのではなく、授業者の本時を構想するにいたる動機に深く根ざしたもの」³⁵と指摘している。

平凡社とのやり取りを子どもに示した場面は、授業でも盛り上がった。子どもたちも感想文³⁶の中で「授業の中で一番おもしろかったと思うのは、ある本のまちがえを見つけて、投書してあやまりの手紙がきたことです」（海津裕次郎）、「私は、向山先生をとってもえらく感じました。なぜかと言うと、手紙まで出して江戸の人口のことを調べるなんて」（中村眞規子）、「それから向山先生は、勇気があるなァーと、思いました。それは、平凡社に、手紙を書いて、出しちゃうなんて、すごいなァ。そこまで、追求する先生が、なんとなく、大きく見えた」（西村孝広）と平凡社からの詫び状が印象に残ったことを示している。

藤岡も平凡社とのやり取りに着目し、「教師が自ら調査活動を子どもに示すという最後のステップ」³⁷という形で一般化している。このような一般化がなされるならば、調査活動の方法や社会科の教育目標を達成するような調査活動の質が次に問われることになる。

（４）教材づくりの論理

授業では「ネタ」が重要な要素であると公言する有田に対しては、「ネタ」すなわち教材に対する意見が多く出された。そして、事後検討会から論文にかけてもっとも多く出されたのが、江戸時代の農民の暮らしに

迫る上で、祖谷地方の農家の間取りという教材にどこまで一般性があるのかという問いである。

宇佐美はこの間取りを歴史学の研究等と照らしあわせ、当時の農村の間取りとして一般的ではないと結論付けている。加えて、この間取りには特殊な例ではないかとも指摘している³⁸。これは非常に重要な指摘である。なぜならば、教材には一般性があるのかという問いだけではなく、特殊性がどのように含まれているのかという問いを検討する必要性を示唆しているからである。地域教材が豊富な社会科では、他の教科に比べてこの点に十分留意する必要がある。

この問題に対して有田は、「日本中に共通するような一般性のある『資料』など、あるわけがない」と前置きした上で、「祖谷地方の間取りをとり出したのは、他の地方との共通性がみられたから」³⁹だとしている。しかし、間取りにどのような祖谷地方の特色が現れているのかという点は十分に検討されていないといえる。

この一般性と特殊性という観点で向山の教材を見ても、授業では子どもは教材の持つ特殊性にも気づいていたことがわかる。資料Aが「人口の変化」というタイトルがついていたのに対して、資料Bは「人口の推移」というタイトルがついており、この違いにこだわった子どももいた。谷川彰英が指摘しているように⁴⁰、この点にこだわらないのであれば、両者は同じ表現にしておくべきだろう。向山も教材の持つ特殊性に注意を払っていなかったのである。

そして、教材の一般性を検討する過程は新たな論点を生み出した。それは藤岡によって提起された教材の学問的誤りをどの程度まで許すのかという問題である。

藤岡は、教材の原資料に誤りがあったことを発見している。しかし、藤岡はそのことを批判するのではなく、授業で使う場合は原資料の改作は認められるとする⁴¹。加えて、「学問的に多少の誤りがあっても、子どもがそれによって問題を持つことができれば、教材として価値はあるのだ」⁴²と有田は考えているのではと問うている。往復書簡で投げかけられたこの問いに対して、有田も「子どもが意欲的に追究するならば、学問的には多少の間違ひがあっても、教材としては価値があるのだ」⁴³と賛同の意を示している。

こうした教材観の背後には、歴史教育における知識の確実性を疑う両者の見解がある。有田は「歴史の事

実とは、どこまで事実なのでしょう」⁴⁴と疑問を呈し、藤岡は歴史学者も先入観から自由な特殊な人種ではありえないとする⁴⁵。

確かに、歴史学研究によって実証された知識は新しい研究によって更新される可能性を持っている。しかし、そのような知識観が教材づくりの論理に使われ、授業の中で問われないならば、子ども自身が知識を更新する可能性は失われる。知識観は、教育目標としての知識の理解と追究をつなぐ論理として位置づけるべきだろう。そうすることで、追究は知識を更新する手段としての位置を手に入れるのである。

(5) 教材の一般化

有田も教材、すなわち「ネタ」が他の教育現場にも転用可能であるという立場をとっている。立ちあい授業で用いられたものは、どのようにして転用されるのだろうか。それは、授業において教材がどのように有用であったかという点の検討でもある。

有田は、自身で「ネタ」の転用を試みている。転用に際して、立ちあい授業での子どもの学習において、「ネタ」がうまく機能しなかったという点を出発点としている。参観者もおおくが同じ見解を示しており、その原因として子どもの予備知識の少なさを挙げている。例えば、宇佐美は『「ネタ」がまさに『ネタ』であり得るのは、すでに子どもがドラマの大すじをある程度まで仮説として知っているから』⁴⁶と述べている。

これらの意見を受けて、有田は神奈川相模原市の大沼小学校で同じ教材を用いた授業を行っている。その際に、「資料についての基本的なことをやや詳しく説明し、子どもたちの質問を受けいれてから」、授業を行っている。この授業に関して有田は、うまくいったという見解を示した上で、その要因に関して、大沼小学校の子どもたちが人糞肥料に関する経験があったことに触れている⁴⁷。そして「ある程度状況を説明してから授業に入ることと、子どもたちに『肥料』特に『人糞肥料』についての知識があることの二つ」の条件があれば、祖谷地方の間取りは「ネタ」として成立するとまとめている。

有田による事後検証は、祖谷地方の間取りが江戸時代の農民のくらしを学習する際のよい教材になる可能性を示した。それは、立ちあい授業が生み出した一つ

の成果である。同時に、「ネタ」を使った授業の成否は、子どもの状態を的確に把握する教師の力量と分かちがたく結びついていることも暗示している。

「ネタ」の転用を試みた有田に対して、授業以前から法則化運動に参加した伊藤充は、有田の授業から一般的な原則を導き出そうとしている。その原則とは「子どもの経験からだけでは、理解できないものを教材とせよ」、「構造を検討すると、意味が分かってくるものを教材とせよ」⁴⁸という二点である。一点目は、大沼小学校での授業から有田が子どもの経験の重視していたのに対して、やや異なった捉え方である。

伊藤に限らず、立ちあい授業の分析では、有田や向山が意図したものとは別のもので一般化しているケースがある。こうした受け止め方からは、永遠に普遍的ではなく、教育技術を用いる教師と教室の文脈によってさまざまに一般化され、そして更新されていく教材と教育技術のあり方を見ることができる。

5. おわりに

本稿では、社会科教育の視点を意識しながら、立ちあい授業に関する論点の整理を行った。

参観者から批判・提起の特徴は、教室も含めた子どもがおかれている社会的状況と子ども自身の社会的認識をどのように考えるのか、社会科の親学問である社会科学との関係をどのように考えるのかという二点にまとめられる。参観者の批判・提起を受けて、授業における教材と指導過程の一般化にこだわる有田と向山の側から、それらは授業の一要素に過ぎず、教育目標や教師による探究活動との関連を考える必要性が示唆された。このような議論は、子どもの社会的状況を常に考慮におく、社会科という教科が立ちあい授業で行われたことでもたらされたといえる。

今後の課題として、1980年代の社会科教育の動向に有田・向山の立ちあい授業がどのような意味を持っていたのかを明らかにすることがあげられる。

注

¹ 『授業研究』1985年、283号、42頁。

² 『社会科教育』1994年、396号、200 - 201頁。

- ³ 有田和正「私の授業について ―追究を誘う教材(ネタ) 開発をめざして―」『授業研究』1985年、283号、316頁。
- ⁴ 藤岡信勝「向山氏の授業分析」『授業研究』1985年、283号、201頁。
- ⁵ 有田和正、前掲論文、310 - 311頁。
- ⁶ 『授業研究』、1985年、283号、13頁。
- ⁷ 有田和正、前掲論文、314頁。
- ⁸ 同上。
- ⁹ 宇佐美寛「有田氏の授業の分析」『授業研究』1985年、283号、141頁。
- ¹⁰ 『授業研究』、1985年、283号、28頁。
- ¹¹ 同上書、31頁。
- ¹² ダレル・ハフ、高木秀玄訳『統計でウソをつく方法 ―数式を使わない統計学入門―』、講談社、1968年。
- ¹³ 向山洋一「私の授業について ―教育技術法則化のために―」『授業研究』1985年、283号、328頁。
- ¹⁴ 藤岡信勝「『小さくなった社会科』に対する疑問」『授業研究』1985年、283号、165頁。
- ¹⁵ 市川博「はたして子ども主体の授業だったのか」『授業研究』1985年、283号、243頁。
- ¹⁶ 豊田久亀「臨刊の豊かな問題提起を喜ぶ」『社会科教育』1985年、278号、17頁。
- ¹⁷ 「子どもの授業感想文」『授業研究』1985年、283号、334 - 349頁。
- ¹⁸ 有田和正、「立ちあい授業」『授業研究』1986年、296号、24 - 29頁。
- ¹⁹ 向山洋一「教育技術の法則化運動」『授業研究』1986年、296号、17 - 23頁。
- ²⁰ 小林宏巳「授業に学ぶ日常指導と教材開発の厳しさ」『授業研究』、1985年、283号、115頁。
- ²¹ 森分孝治「より高い目標の批判しやすいかたちでの表示を」『社会科教育』、1985年、278号、69頁。
- ²² 『授業研究』、1985年、283号、26頁。
- ²³ 吉本均「授業の成立・展開にとって『資料』とは何か」『授業研究』、1985年、283号、233頁。
- ²⁴ 「子どもの感想文」『授業研究』、1985年、283号、334 - 339頁。
- ²⁵ 国立教育政策所編、『生きるための知識と技能3 OECD生徒の学習到達度調査(PISA) 2006年調査国際結

- 果報告書』、ぎょうせい、2007年、236頁。
- ²⁶ 本多公栄「二つの貴重な共通課題の提起」『授業研究』、1985年、283号、240頁。
- ²⁷ 北俊夫「『二つの授業から学んだことと疑問に思ったこと』、『授業研究』、1985年、283号、260頁。
- ²⁸ 市川博、前掲論文、248頁。
- ²⁹ 『授業研究』、1985年、283号、48頁。
- ³⁰ 向山洋一「臨刊号で問われた疑問点・問題点に答える ―知的な行動的な青年教師のために―」『社会科教育』、1985年、278号、29頁。
- ³¹ 向山洋一「宇佐美氏へ その時々々の課題があります」『社会科教育』、1985年、278号、67頁。
- ³² 同上。
- ³³ 同上。
- ³⁴ 向山洋一「臨刊号で問われた疑問点・問題点に答える ―知的な行動的な青年教師のために―」29頁。
- ³⁵ 次山信夫「学習指導で問うもの、問われるもの」『授業研究』、1985年、283号、154頁。
- ³⁶ 『授業研究』、1985年、283号、334 - 339頁。
- ³⁷ 藤岡信勝「向山氏の授業の分析」『授業研究』、1985年、283号、217頁。
- ³⁸ 宇佐美寛、前掲論文、144 - 147頁。
- ³⁹ 有田和正、「私の授業について ―追究を誘う教材(ネタ) 開発をめざして―」、316 - 317頁。
- ⁴⁰ 谷川彰英「二つの授業を比較できない理由 ―向山氏の資料提示への批判を中心に―」『授業研究』、1985年、283号、255頁。
- ⁴¹ 藤岡信勝「有田氏へ 想像と事実の間」『社会科教育』、1985年、278号、36 - 37頁。
- ⁴² 同上論文、47頁。
- ⁴³ 有田和正「歴史学習の資料はどうあればよいか」『社会科教育』、1985年、278号、52頁。
- ⁴⁴ 同上論文、51頁。
- ⁴⁵ 藤岡信勝「有田氏へ 想像と事実の間」47頁。
- ⁴⁶ 宇佐美寛、前掲論文、148頁。
- ⁴⁷ 有田和正「私の授業について ―追究を誘う教材(ネタ) 開発をめざして―」317頁。
- ⁴⁸ 伊藤充『この教材・発問で歴史の授業が変わる』明治図書、1988年、27頁。

(博士後期課程)